



Variante de prestigio y variedades lingüísticas: los saberes docentes como formas de reconocimiento y enseñanza en una escuela primaria bonaerense

Laura Juárez*

La cuestión

En este trabajo se abordará la cuestión relacionada con el uso de variedades lingüísticas en la escuela primaria y el tratamiento de las mismas por parte de los/as docentes en confrontación con la denominada variedad estándar o lengua oficial, a partir de un estudio de caso en una escuela primaria del conurbano bonaerense.

Antes de introducir el estudio de caso y los saberes producido a partir de él resulta pertinente mencionar algunos debates y conceptos referidos a las variedades lingüísticas y su tratamiento por parte de una disciplina en particular, la lingüística.

Por último, se desarrolla el estudio de caso para complementar los diferentes análisis teóricos sobre el abordaje de las instituciones educativas de nivel primario en relación con la variedad estándar: el trabajo de dos docentes de segundo grado y sexto grado respectivamente de una escuela primaria de doble jornada del partido de Hurlingham en el conurbano bonaerense.

Las variedades lingüísticas

La sociolingüística, o también estudios que abordan aspectos sociales y culturales de la relación lenguaje y escuela, tienen una larga trayectoria. La educación escolar se apoya en modalidades típicas de acción lingüística, como explicar, hacer y responder

* Laura Juárez es graduada del Profesorado en Educación Primaria del ISFD N° 45 y de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). En 2016 empezó a ejercer la docencia en escuelas del partido de Hurlingham, conurbano bonaerense. Desde el 2020 es estudiante de la Maestría en Políticas Educativas de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). laura27241392@gmail.com

preguntas, formular e intercambiar argumentos, y otras actividades similares. Es por ello que el lenguaje es un componente esencial de los procesos escolares, algo tradicionalmente omitido por la práctica y el pensamiento pedagógicos (Del Villar, 2001). La situación cambia en la década del cincuenta, cuando la lengua en la escuela se transforma en un punto de interés para la investigación educativa. Desde entonces, la sociolingüística se ha interesado por las relaciones entre lengua y sociedad, y entre lengua y cultura, de acuerdo con Martín Rojo (2002) uno de los motivos que explican la aparición de esta disciplina y su desarrollo en los años 60 y 70, es el interés que evidenciaron los problemas sociales como la discriminación y el fracaso escolar en el ámbito académico. Surgen así nuevos conocimientos que cambian la comprensión de los procesos del aula, los cuales refieren al lenguaje en la escuela y a la variación sociolingüística de las formas de expresión de los/as estudiantes.

Los/as lingüistas se involucraron de manera especial porque frecuentemente se manejaban observaciones lingüísticas impresionistas para legitimar la desigualdad y el dominio de unos grupos sociales sobre otros (Martín Rojo, 2002). Se afirmaba, por ejemplo, que los/as adolescentes afroamericanos no poseían capacidad para la lógica, esto se basaba en una característica lingüística: en el hecho de que en su variedad de habla no apareciera el verbo *ser* (Jensen, 1969; y Kroch y Labov, 1972). Ante estas observaciones los/as lingüistas decidieron participar activamente en el debate social. La consolidación de una sociedad eminentemente urbana y la ampliación de los movimientos migratorios que incrementan el multilingüismo y el multiculturalismo, han extendido el campo de esta rama de la lingüística. De hecho, cuando desde distintas disciplinas se aborda la educación en contextos multi o interculturales se hace referencia a un enfoque lingüístico ya consolidado. Ese enfoque explica el fracaso escolar como resultado de que las minorías y los grupos sociales más desfavorecidos utilizan lenguas y variedades distintas de las que se exigen en la escuela (Martín Rojo, 2002). Otra línea de investigación emparentada con esta, dados sus intereses de indagación entre las relaciones lenguaje y escuela respecto del fracaso escolar, se ubica en una perspectiva etnográfica que mediante el análisis de definiciones de la política curricular y trabajos de campo en barrios de sectores populares, han aportado a la validación de los distintos estilos lingüísticos que se observan en las escuelas que atienden a estos grupos de niños/as. De esta manera, Sawaya remarca la necesidad de considerar los “procesos sociohistóricos y las relaciones de poder” (2008, p. 64) presentes en las prácticas inherentes a la llamada “variedad de prestigio”, ya que se la

homologa con procesos cognitivos que serían universales respecto del lenguaje. A su vez, la autora enuncia que esas normas culturales en ocasiones ignoradas, muestran que existen en la sociedad múltiples formas de apropiación de las prácticas de lectura y escritura las cuales derivan en diversos estilos lingüísticos (Sawaya, 2008, p. 63).

Docentes y niños/as de la institución analizada hablan la misma lengua, español rioplatense, comprendida como la lengua oficial o lengua estándar. En una investigación sobre las variedades lingüísticas en la escuela primaria, Iparraguirre (2010) sostiene que el concepto de lengua estándar involucra variables lingüísticas, políticas, económicas, históricas y socioculturales. Así, “la lengua estándar, normalizada para su enseñanza, suele ser la de la ciudad capital de los distintos países o de las ciudades con más poderío económico y actividad cultural” (Acuña, 2003, p.34, en Iparraguirre, 2010, p. 116); por este motivo sostiene que en nuestro país la lengua estándar se vincula con una variedad geográfica particular, la rioplatense (de la ciudad de Buenos Aires), porque desde el siglo XIX es el área desde la cual se irradian las pautas culturales de prestigio (Vidal de Battini, 1964 en Iparraguirre, 2010, p. 116). Siguiendo este planteo la autora menciona que esto llevó a catalogar como “deficientes” a las otras variedades regionales, junto a las que pertenecían a grupos sociales faltos de prestigio estableciendo una particular representación de la realidad lingüística y social (Bein, 2002, en Iparraguirre, 2010, p. 116).

Docentes y estudiantes de la escuela poseen diversas experiencias sociales, educativas y lingüísticas, adquiridas en sus trayectorias escolares y sociales. Es importante, en este sentido, volver a investigaciones como la de Sawaya (2008), que desde su trabajo de campo en las escuelas de barrios populares de la ciudad de San Pablo (Brasil) demuestra cómo niñas y niños que los habitan conocen y dominan estilos lingüísticos que les permiten su supervivencia en el barrio respecto de sus vínculos con los adultos. No obstante, el problema radica en la escuela en cuanto no explicita su propio estilo como ya hemos dicho, la variante de prestigio, en aquello que es extraño a los/as niños/as y, por ello, la entiende como natural y única. Otro estudio, también de perspectiva etnográfica, realizado desde la didáctica de la lengua y la literatura, pone en discusión esta concepción de la variante de prestigio, llamada en este caso lengua oficial (Cuesta, 2019), como lengua naturalmente dada en las sociedades y menos en las escuelas. Así, se plantea que esa lengua oficial puede ser

comprendida como lengua enseñada en las aulas, en todo aquello arbitrario y artificioso que supone, por ejemplo, explicaciones a los/as alumnos/as de usos sociales de la lengua que, justamente, solo se justifican por el criterio de prestigio y legitimidad, por lo que corresponde o no corresponde decir en la institución escolar que tiene sus propias regulaciones lingüísticas, que en algunos casos coinciden con otros espacios sociales y en otros no. Así, esa lengua enseñada sólo puede reverberar posibilidades de usos lingüísticos por fuera de la institución, pero nunca replicarlos a manera de copia fidedigna.

Las particularidades surgen cuando las formas de la lengua solicitada por la escuela no se corresponden con las adquiridas por los/as niños/as en sus contextos sociales y familiares. Las mismas, que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, fueron trabajadas por dos teorías, la teoría del déficit y la de la diferencia. La primera se deriva de la propuesta de código amplio y código restringido sostenida por Bernstein (1962); la misma atribuye el fracaso escolar a la “falta” o “carencia” de cultura de los/as niños/as provenientes de sectores populares. Lo cual se traduciría en “deficiencia lingüística”, producto del contexto cultural del que provienen, deficiencia que traería como resultado una carencia cognitiva. Es decir, se entiende que el/la niño/a no aprende porque no sabe cómo se debe hablar en la escuela, lo que a su vez respondería a que no le enseñan en su casa. Las diferencias lingüísticas son entendidas como una carencia que afecta el componente lingüístico (“no sabe expresarse bien”) y justifica los juicios negativos sobre las capacidades y habilidades de los y las estudiantes (“se nota que no es muy inteligente”). Sin embargo, cabe agregar que las teorías nombradas, como interpretaciones derivadas de las propuestas de Bernstein antes mencionadas, son discutidas por diversos autores, entre ellos Halliday (1979). Este plantea que el fracaso educativo se corresponde con un problema social, aunque posee un aspecto lingüístico, agrega que “La diferencia del lenguaje puede ser importante, pero, de serlo, sería una diferencia de función más que de forma” (p. 37).

En tanto la teoría de la diferencia se basa en la noción de variación lingüística (Labov, 1983), sostiene que no existen hablantes que únicamente sean usuarios de un único estilo o registro, porque todos manifiestan algún tipo de variación según las condiciones socio-contextuales más inmediatas en que se encuentren. Por lo tanto,

explica los resultados del proceso de aprendizaje considerando diferencias sociolingüísticas entre variedades estándares y no estándares.

Del Villar plantea que el estudio del lenguaje desde la perspectiva social muestra que, si algunas variedades del lenguaje son consideradas como una manifestación impropia del habla, es debido a criterios sociales promovidos por un proceso histórico y social de codificación de la lengua dentro de una comunidad lingüística, el cual se traduce en el surgimiento e institucionalización de "un conjunto de hábitos o normas que definen el uso 'correcto' o 'apropiado' del lenguaje" (Fishman, 1979, en Del Villar, 2001, p. 50). El proceso de codificación lleva a instalar una variante legítima, aprobada socialmente, y reconocida oficialmente como tal. Como resultado, las variedades menos prestigiosas del habla pasan a ser consideradas formas imperfectas de la lengua, en función de criterios únicamente sociales. Al respecto Bolaño (1982) señala que "todas las variedades de una lengua son sistemas estructurados complejamente y regidos por reglas adecuadas a las necesidades de sus hablantes" (Bolaño, 1982, en Del Villar, 2001, p. 50). Siguiendo esta idea no hay criterios propiamente lingüísticos que permitan establecer una jerarquía de las lenguas.

El proceso de codificación de una variante social de una lengua es fortalecido además por la creación y el uso de diccionarios, manuales escolares y libros de gramática que permiten estabilizar formas de la lengua estándar, y también la institución escolar, que funciona como su lugar de consagración. En su investigación Del Villar (2001) sostiene que desde la sociolingüística se ha abordado el estudio de las actitudes frente a la diferencia lingüística que suelen manifestarse al interior de la institución escolar, en la cual el/la niño/a se halla confrontado/a en permanencia al lenguaje, el cual no es sólo objeto de enseñanza sino también el medio principal del que ésta se sirve. Y afirma que suele prevalecer en las escuelas una disposición poco tolerante respecto a las variaciones sociales del habla, ya que los enunciados de los/as alumnos/as son casi siempre comparados con la variante estándar, que constituye la norma de lenguaje de la institución escolar. De acuerdo al autor la competencia lingüística no consiste sólo en la capacidad de producir y entender las frases de una lengua, sino también en su utilización conveniente en las diversas situaciones típicas de comunicación que se dan en cada sociedad. Hymes (1984) muestra que, al aprender una lengua, el/la niño/a adquiere a la vez un conocimiento práctico acerca del uso de las frases, es decir, "una competencia que le indica cuándo hablar, cuándo no hacerlo, y también de qué hablar,

con quién, en qué momento, dónde, de qué manera". Por esto, suele darse un desfase entre las normas que rigen el uso del habla en la escuela y las prácticas de lenguaje que tienen niños y niñas de sectores populares, porque están poco familiarizados con el tipo de conversaciones, de discursos, de preguntas y respuestas que se utilizan en la escuela.

Las teorías implícitas tienen un papel causal, orientativo sobre las acciones y prácticas en las situaciones y los contextos (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006). El enfoque de esas teorías infiere que los/as docentes conducen su práctica en gran medida influidos/as por ellas; por otro lado, matizando esa idea de causalidad, Bruner (1988) menciona que estas teorías de índole personal cumplen una función coordinadora y ayudan al/a la docente a construir el escenario que organiza la situación educativa. Del Villar sostiene que los/as docentes suelen dejarse guiar por estereotipos y prejuicios lingüísticos predominantes, por lo cual, sin saberlo, "pueden actuar contra los intereses de sus escolares" (Hudson, 1981, en Del Villar, 2001, pp: 51), dado que tienden a multiplicar las correcciones en el caso de estudiantes que no poseen el lenguaje de la escuela, creando un obstáculo adicional para el aprendizaje de esos/as estudiantes.

La experiencia que cada uno/a tiene de sus formas de expresión, recibidas y evaluadas por los interlocutores de acuerdo a la jerarquía predominante del valor lingüístico, representa, como indica Bourdieu (1999, en De Villar, 2001, p. 51), una de las mediaciones esenciales del "sentido del valor social de cada uno". Esto permite afirmar que la manera en que el lenguaje del/de la estudiante es acogido en la escuela impacta en la idea que construye de sí mismo/a, lo que afecta en su participación en la clase. Si se consideran las sanciones reiteradas que sufre en la escuela el niño o la niña que no posee el lenguaje escolar, por el hecho de que "hablar es siempre apropiarse de los estilos expresivos ya constituidos" (Bourdieu, 1999, en De Villar, 2001, pp: 51) en el grupo social de pertenencia, puede decirse que es difícil que esos/as estudiante escapen del fenómeno de inseguridad lingüística, que se manifiesta "cuando los locutores consideran negativamente su propia manera de hablar y piensan en otro modelo, más prestigioso, que no manejan" (Calvet, 1993, en De Villar, 2001, p. 52).

En relación con el estilo de investigación asumido en nuestro estudio, recuperamos las indagaciones sobre los saberes docentes que tienen también una larga trayectoria, especialmente en Latinoamérica. Mercado y Espinosa Tavera (2022) exponen que:

“Estos estudios reconocen la enseñanza como un trabajo específico que demanda de los maestros producir y utilizar saberes particulares para conseguir que los alumnos aprendan” y se enfocan “en el examen de lo que dicen y hacen cotidianamente los maestros” (p. 183).

Se trata de una línea de investigación cualitativa y etnográfica, en algunos casos, cuyos antecedentes se encuentran en estudios que “discutían con la visión pedagógica y evaluativa del trabajo docente, dominante en la investigación educativa de la época, que etiquetaba a los maestros de ‘tradicionalistas’ y los culpaba del fracaso escolar (Frem, 1994; Rockwell, 1986, en Mercado y Espinosa Tavera, 2022, p. 183)”. De esta manera, “Se asume que los SD [saberes docentes] están relacionados con los contextos sociales, culturales e institucionales en que laboran los docentes, están situados. No son reductibles o equiparables a los conocimientos disciplinarios transmitidos durante la formación, ni tampoco a los contenidos o enfoques pedagógicos curriculares” (Mercado y Espinosa Tavera, 2022, p. 183). Esta perspectiva nos permitió abordar los conocimientos sobre las variedades lingüísticas de las docentes que participaron en nuestro trabajo de campo como saberes docentes.

Saberes docentes

La investigación formó parte del Trabajo Final de Integración para la aprobación por parte de la autora de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria, dictada por la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Tuvo como escenario específico una institución de nivel primario, de gestión estatal, ubicada en el barrio Roca, sito en la localidad de Williams Morris, partido de Hurlingham, provincia de Buenos Aires. La escuela se encuentra en una zona urbana, implementó la doble jornada hace cuatro años; comparte el edificio de dos plantas con una escuela de nivel secundario, a la que asisten gran parte de los/as niños/as que egresan de la institución analizada. Cuenta con un comedor escolar, en donde se sirve desayuno, almuerzo y merienda.

El trabajo tuvo como encuadre metodológico la investigación de tipo cualitativa ya que se buscó interpretar y analizar la información recabada en observaciones de clases, entrevistas y análisis de documentos. De esta manera se buscó ampliar la descripción del problema planteado, considerando la interacción de los sujetos, con la intención de que este trabajo conduzca a la comprensión del problema. Esto debido a que la investigación cualitativa se vincula con el interés por reconocer y conocer lo investigado; no se trata de transformar en números los datos y la información obtenida sino de tender un puente entre estos y la teoría para comprender, describir y explicar el problema presentado. En este sentido, se presentan investigaciones etnográficas de la didáctica de la lengua y la literatura que se basan en esta articulación entre teoría y recolección de datos, atendiendo al hecho de que la escuela puede ser indagada desde una concepción situada. Como propone Dubin (2019, p. 150) se trata “de entender a la escuela en su inscripción territorial y cotidiana y, asimismo, como parte de unos entramados sociales y culturales más amplios (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 2011)”. Y, en lo que respecta a nuestro país “las variedades lingüísticas corresponden a lo que distintos autores han ido señalando como una conformación específica de las culturas nacionales –y, en particular, de los sectores de clases populares” (Dubin, 2019, p. 150).

Considerando que una de las características de la investigación cualitativa es la variedad de métodos y aproximaciones (Flick, 2006), no existe un modelo predeterminado para analizar un fenómeno; por ello cabe aclarar que esta investigación en particular se incluyó dentro de lo que se denomina enfoque etnográfico. Fundamentamos esta decisión teórica y metodológica de la investigación, porque busca, entre otras cosas, sentar vínculos entre los procesos sociales y las prácticas culturales, y no solo recolectar datos para superar “relatos esencialistas que, coherentes con la visión de quienes realizan la síntesis, suprimen las diferencias de contexto, de perspectivas de los investigadores y de los propios sujetos participantes en esos estudios” (Mercado y Espinosa Tavera, 2022, pp. 181-182).

En relación con lo expuesto nos propusimos analizar los conocimientos sobre la variante de prestigio del español y las variedades lingüísticas de esta lengua hablada que poseen las dos docentes que participaron de nuestro trabajo de campo, poniendo en vínculo los datos recabados en las entrevistas y en las observaciones de clases llevadas a cabo, a propósito de los proyectos con los que se encontraban trabajando al momento de efectuar nuestra investigación. También, siguiendo con la perspectiva etnográfica se pusieron en relación momentos del Diseño curricular para la Educación

Primaria, área de Prácticas del lenguaje (2018) de la provincia de Buenos Aires para cotejar los “saberes docentes y los saberes pedagógicos” en los planos de “lo no documentado” y “lo documentado”, categorías de análisis y metodológicas propuestas por Elsie Rockwell (2009), que son marco de las investigaciones de didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica antes citadas (Cuesta, 2019; Dubin, 2019).

Estudio de un caso: la importancia de lo no documentado

Organizamos nuestro trabajo de campo atendiendo especialmente al plano de lo no documentado, esto es, el relevamiento de datos entendidos como saberes docentes a propósito de la variante de prestigio y las variedades lingüísticas del español de las que dan cuenta dos docentes de la escuela estudiada. Lo no documentado refiere a estos saberes docentes que no suelen ser reconocidos en las investigaciones educativas que buscan corroborar enfoques; lo documentado, refiere a la norma oficial, a los saberes pedagógicos que orientan los lineamientos a seguir por los docentes, por ejemplo, en un diseño curricular (Cuesta, 2010).

De esta manera, se plantearon dos dimensiones de análisis para nuestro estudio, validadas por las siguientes preguntas que sitúan al objeto y problema de indagación: ¿Cuáles son específicamente las dificultades para trabajar las variedades lingüísticas?, ¿Cómo se expresan esas variedades en el aula?, ¿Cuáles son en los casos trabajados?

En relación con la primera pregunta, la respuesta puede encontrarse en ambas entrevistas, en las constantes referencias a los diseños (Diseños Curriculares), en los contenidos que las dos entrevistadas mencionan *que no están*:

Docente Roxana- Cuando yo empecé el diseño era así, solo tenía contenidos.

Entrevistadora- ¿Sería del 2008?[1]

D.R.- Te decía sustantivos: sustantivos común, etc.

Ambas explican que recuperan esos contenidos del *habla de los chicos*:

E.- Sin usar los conceptos vos les decís que hay distintos registros que usás en el barrio, con tus abuelos.

D.R.- Mismo cuando vas al médico, eso también lo tienen que tener en cuenta porque muchas veces no entendemos los términos médicos, ellos hablan de una manera científica y no como nosotros.

Relatan cómo, en ese hablar, les van enseñando qué palabras (en general siempre los ejemplos son de léxico) se corresponden con la lengua hablada en la escuela, con esa lengua enseñada que, en principio, se referencia en la variante de prestigio del español rioplatense:

D.R.- Claro, yo creo que va con que nosotras les queremos mostrar que la única realidad no es la que ellos conocen, nosotras, que trabajamos con los chicos más marginados o de las villas, para mostrarles que hay otra realidad y que ellos pueden o tienen que aspirar a llegar a otro lado, no pueden quedar ahí con los pibes en la plaza.

Las docentes dicen que en el diseño anterior (Diseño Curricular) estaban las "situaciones"[2] pero tampoco consideran que este contenido sea específico de las variedades lingüísticas, entonces ellas vuelven contenido las diferencias léxicas de las distintas lenguas habladas en el aula, en esas enseñanzas que se dan en la oralidad y que se guían según criterios que oponen la variante de prestigio con aspectos del sociolecto de las variedades lingüísticas del español:

E.- Me pasó de escuchar en otras escuelas “hablá bien que no estás en la cancha”, y es chocante.

D.R.- Sí porque es lo que trae, esto de que bueno, en casa podemos hablar de determinada manera y hay lugares donde no, necesitamos hablar de manera más formal para entendernos todos. También puede ser esto de que nosotros no entendemos lo que dicen porque hay palabras nuevas que usan los chicos que nosotras no las conocemos. Entonces esto de marcarles que bueno, en la escuela hablamos de diferente manera, porque es otro sitio cultural, social no se.

Es necesario puntualizar en la respuesta de la docente en la que refiere que “en casa podemos hablar de determinada manera y hay lugares donde no, necesitamos hablar de manera más formal”. En ella es posible notar una relación, sin que la docente lo mencione, con la teoría de la diferencia, la que se basa en la noción de variación

lingüística (Labov, 1983). Esta teoría sostiene que no existen hablantes que únicamente sean usuarios/as de un único registro, todos/as manifiestan algún tipo de variación según las condiciones socio-contextuales en que se encuentren. Esto explica los resultados del proceso de aprendizaje considerando diferencias sociolingüísticas entre variedades estándares y no estándares. Si bien la docente no menciona puntualmente este tipo de variedades, se infieren cuando dice que “hay una manera de hablar en casa y otra en la escuela”.

Se destaca que ambas docentes toman criterios sociales para explicar las “diferentes formas de hablar” de los/as estudiantes, se entiende que, sin utilizar el concepto de manera explícita, están refiriéndose a los distintos registros. Halliday (1979) define a los registros como textos que se producen en una situación contextual determinada como orientaciones de significados y con ello las selecciones gramaticales y sobre todo léxicas.

Las referencias a la escritura aparecen cuando se intercambia sobre la sintaxis, porque deciden trabajarlas aunque esté “prohibido”, esta palabra usada por las docentes refiere a un saber pedagógico proveniente del enfoque del Diseño Curricular y la capacitación docente. Llegado este punto se conversa sobre la organización de un escrito, así la docente focaliza en contenidos de lengua -categorías gramaticales y sintaxis- como bienes particulares de la escritura de oraciones y textos:

E.- El anterior al del 2018 (Diseño Curricular) traía las situaciones de enseñanza ahora no.

D.R.- Todo, los verbos, todos los contenidos, esto causa que a ellos después les re cuesta para el análisis sintáctico.

E.- Pero se supone que no lo podemos dar.[3]

D.R.- Yo lo di.

Sobre la segunda pregunta (¿Cómo se expresan esas variedades en el aula?), hay referencias a variedades propiamente dichas como el español rioplatense y el venezolano:

Docente Marcela- En mi aula tengo un nene venezolano que te cambia las palabras todo el tiempo.

Entrevistadora- Y qué le decís vos cuando él te dice algo que vos no entendés o te das cuenta que los otros nenes no entienden.

D.M.- Y lo aclaro, porque vos a lo mejor querés decir esto, pero en Venezuela se dice de esta manera, acá lo decimos así, como que lo vamos comparando pero para que los demás entiendan. Por ejemplo, el otro día dijo “un carro” y los demás le dijeron “¿cómo un carro?”, como que lo relacionaron con un carro para tirar de un carro. Entonces bueno, ahí lo charlamos, que es un auto.

Algo muy interesante es la mención a palabras o expresiones que vienen de los consumos culturales (los *youtubers*, por ejemplo, de ahí el *chingado* de México o el *what the fuck* del inglés norteamericano), cuestión que complejiza aún más la diversidad de variedades lingüísticas puestas en juego en el aula y en términos de estas particularidades (reiteramos, se trata de palabras, expresiones). La explicación que encuentra la docente y que vuelve contenido de enseñanza de variedades lingüísticas, son las variaciones geográficas:

E.- El otro día yo estaba en tu aula y un nene dijo chingado o chingar y vos le dijiste “no se dice así”, eso lo sacan de *Twitch* de los *youtubers*. Y vos qué les decís “¿está mal?” o “¿eso no se dice acá?” o “¿no se dice en la escuela?”

D.M.- Bueno, ahí yo les aclaro que eso es una mala palabra que acá no lo decimos, que por ahí lo dicen en otros lugares, pero que significa algo malo y en la escuela no se dice.

También están las referencias a términos o expresiones que para la escuela no corresponden porque son, digamos, groseros como “ir a cagar” (sic) que la docente lo explica como que vienen de la casa (es muy interesante cuando una de ellas en la entrevista dice “dolor de huevos” (sic), porque es difícil catalogar estas expresiones como pertenecientes únicamente a un grupo social). Nuevamente, la explicación como contenido de enseñanza de las variedades lingüísticas que surgen en la clase asume el sociolecto como particularidad, no obstante, la explicitación de la variante de prestigio a manera de una selección léxica propia de la escuela, que la docente

resuelve como lengua enseñada, se podría decir, de traducción. En palabras de la misma docente de “transformación”:

E.- Pero eso es a lo que voy, por ejemplo, en otras escuelas hay chicas que les decían “eso lo dejas para tu casa o para tus amigos” “en la escuela hablamos de otra manera”.

D.M.- No, tan marcado no, por ahí sí, cuando es algo muy groso o una palabra muy agresiva, les digo “no, en la escuela no se habla así” y cuando hay otras palabras, “en realidad se dice de tal manera o lo que vos quieres decir lo decimos así”, o sea más general no solamente en la escuela. Yo tengo un nene que me dice “seño me quiero ir a cagar” (sic), no “me quiero ir a orinar”, o “seño no vine el otro día porque tenia cagadera” (sic).

E.- ¿Y vos qué les dijiste?

D.M.- “Lo que vos quieres decir es que estuviste descompuesto, mal del estómago y vas muy seguido al baño”, pero es en general, no “en la escuela no se dice así”, tampoco les digo “está mal lo que decís”, sino “lo que vos quieres decir así, así, así”, voy transformando.

E.- Claro porque una tiene en cuenta la realidad de ellos.

D.M.- Lo que me pasa con este nene es que yo sé que los padres hablan de esta manera, es gente que está acostumbrada a hablar de esa manera, lo que yo trato es que él conozca otro vocabulario, que lo pueda transformar sin decir “así no se dice” porque no es algo agresivo, el entiende que esta descompuesto.

En esta respuesta de la docente se puede vislumbrar algo de la teoría del déficit, de acuerdo a la cual el fracaso escolar se vincula con la “falta” o “carencia” de cultura de los/as niños/as provenientes de sectores populares. Desde ella, se entiende que el/la niño/a no aprende porque no sabe cómo se debe hablar en la escuela, lo que a su vez respondería a que no le enseñan en su casa. Las diferencias lingüísticas son entendidas como una carencia que afecta el componente lingüístico y justifica los juicios negativos sobre las capacidades y habilidades de los/as estudiantes. Sin embargo, esta docente se posiciona en la diferencia cuando expresa que “Lo que me pasa con este nene es que yo sé que los padres hablan de esta manera, es gente que está acostumbrada a hablar de esa manera, lo que yo trato es que él conozca otro

vocabulario, que lo pueda transformar...”, otra sería la argumentación si comulgara con la mirada deficitaria. La docente entiende que de todas maneras esto se puede “transformar”, palabra que utilizó varias veces en la entrevista, y alude a que puede modificar el habla del niño enseñándole cómo se debe hablar en la escuela (en un sentido de enseñanza). Es destacable que refiera al hecho de cambiar el registro del niño, sin considerar la posibilidad de enseñar otro tipo de registro a utilizar en la escuela, sino “transformar” el que trae desde su contexto familiar y social. Puede comprenderse que la docente lo que busca es traducir y comparar las selecciones léxicas en cada habla.

En las observaciones de clases se aprecia la utilización de los distintos métodos mencionados en las entrevistas, particularmente en la entrevista a la docente Marcela:

Entrevistadora- Y los que no pueden aprender así usas otro método.

Docente Marcela- Sí, yo uso un montón de métodos, ya no sé qué método usar jajaja.

E.- ¿Tenés varios?

D.M.- Sí, porque según el diseño tenemos que atender a la diversidad y bueno cada niño aprende diferente, igual que las estrategias de matemática, algunos me hacen la cuenta parada, otros acostada, otros separan los dieces.

En el siguiente intercambio los/as estudiantes debían escribir cuáles eran los juegos que jugaban sus padres y madres y que ellos/as también juegan (la clase corresponde al proyecto didáctico de la docente referido a los juegos de antes y los ahora).

En las clases en sí mismas, en las aulas, la docente toma decisiones tanto sobre detenerse en una relación grafema- fonema que saben es compleja:

Niña 3- Cómo se escribe gallina.

Docente Marcela- ¿Con qué va ga lli na?

Niño 3- Con doble l.

O si un nene escribe "canica" y lo habilita en vez de "bolita":

Niño- ¿Cómo se escribe Gi? (el intercambio se dio así, no quedó claro por qué preguntaba esto ya que la docente no indagó, lo que hizo fue preguntar qué era lo que el niño quería escribir)

D. M.- ¿Qué vas a escribir?

Niño- bo li ta

Niño 3- Poné las canicas.

El niño que puso canica se acerca y la seño dice ¡muy bien!

También, se detiene a explicar qué es el juego del calamar como consumo cultural:

Niño 2- ¿Qué es el calamar? (el niño no llega a comprender la consigna y consulta sobre una serie de tv, aunque basada en un juego)

D. M.- Es un juego violento.

Niño 2- ¿Es un videojuego?

Niña- Es de niños.

D. M.- No, es una serie que no pueden ver.

Niña- Ya la vimos.

D. M.- Bueno no se puede, es responsabilidad de cada familia.

Niña 2- Es película.

Niña- No, porque tiene capítulos.

Se trata de intercambios tan del fragor del aula que hacen que no siempre los/as docentes se den cuenta de todo lo que pueden recuperar.

En cuanto a las planificaciones, tal como se apreció en las entrevistas, en una de ellas, “Juegos del pasado y de hoy” (segundo grado), no se incluyen como contenidos, propósitos u objetivos, saberes vinculados con las variedades lingüísticas, ya sean las propias de los/as estudiantes o la que debe enseñar la escuela, la variedad estándar. Sin embargo, en la secuencia para sexto grado de la docente Roxana, “Proyecto ESI”, se puede leer entre los contenidos de Lengua, del eje “Reconocer distintos modos de

vida: El análisis del uso del lenguaje en sus diversas formas que permitan la detección de prejuicios, sentimientos discriminatorios y desvalorizantes en relación a los otros/as” (2021, p. 3). Este contenido puede ser interpretado en su vínculo con las distintas variedades lingüísticas habladas en la escuela, que en muchas ocasiones son blanco de situaciones de discriminación y/o burlas.

Como ya se dijo, ambas docentes toman las diferencias léxicas de las distintas lenguas habladas por los/as niños/as que surgen en los intercambios orales, para convertirlas en objetos de enseñanza. Tanto en el proyecto como en la planificación se encuentran situaciones de lectura, de escritura, de oralidad, pero se infiere que se da por sentado que todas ellas deben realizarse atravesadas por la variedad lingüística estándar. Esto no quita que las maestras reconozcan que sus estudiantes llegan a la institución escolar hablando con diversas variedades lingüísticas del español, aunque de acuerdo a lo que mencionan, la enseñanza de la variedad escolar no es un contenido del Diseño Curricular, por lo tanto es esperable que no lo incluyan en sus planificaciones. Sin embargo, al analizar el Diseño Curricular (2018), en su apartado destinado a la llamada Unidad Pedagógica (primer y segundo grado) pueden leerse como contenidos y modos de conocer, en el ámbito de la formación ciudadana:

Expresarse en su propia variedad lingüística, adecuarla a la situación comunicativa y acceder progresivamente a las variedades lingüísticas de docente y compañeros.

Conocer e interesarse por las diferencias en el lenguaje de los intercambios cotidianos, notar que algo se dice de distinto modo en diferentes lugares, validar las variedades lingüísticas que conviven en el aula y en el contexto de los alumnos, aprender paulatinamente, a adecuarlas a los contextos y las situaciones comunicativas. *(Esta orientación se refleja en el momento en el que la docente Marcela le enseña a uno de los niños cómo decir que tiene ganas de ir al baño. Es decir que, aunque no lo escriba en su proyecto didáctico como contenido, la docente lo enseña en los intercambios orales en el aula).*

Acceder a la posibilidad de recurrir a registros relativamente formales, reflexionar sobre el grado de formalidad requerida según la situación comunicativa y la necesidad de adecuación a las circunstancias y al interlocutor (p. 52).

En tanto, en el apartado del ámbito literario para sexto grado, el Diseño (2018) incluye como indicador de avance que los/as estudiantes “Aprecien distintas variedades lingüísticas del español” (p. 86), en vínculo con “Situaciones de reflexión contextualizadas en las prácticas del lenguaje de los distintos ámbitos, como una actividad habitual o espontánea” (Idem.). Si bien esto pertenece al área de Prácticas

del Lenguaje y la docente de sexto grado entrevistada ejerce su práctica en los espacios de Matemática y Ciencias Naturales, la enseñanza de la lengua debería atravesar todas las áreas.

Por todo esto es posible decir que hay un desconocimiento de parte de las docentes de los contenidos del Diseño Curricular, más allá de esto, y de que los mismos no se hallen en las planificaciones, ambas entienden que las variedades lingüísticas deben ser trabajadas en la institución escolar. Es claro que dan cuenta de que las mencionadas variedades son parte de los intercambios del habla en el aula, aunque no lo reconozcan como contenido curricular.

La variante prestigiosa como un constructo reconocido por las docentes

En sus respuestas, las dos docentes apelan a las variedades lingüísticas en cuanto los valorados por la escuela. Esto explica las razones por las que ambas entienden que deben atender a ellas, claramente mencionan que no se trata de qué no se pueda decir tal o cual término sino en qué situación. Pero, mientras la docente Roxana plantea que “en casa podemos hablar de determinada manera y hay lugares donde no, necesitamos hablar de manera más formal para entendernos todos”; la docente Marcela opta por “transformar esas palabras”. Se analiza que la primera propone enseñar otra variedad lingüística, sin decirlo de esa manera, en tanto la segunda docente postula “transformar” la variedad que llevan a la escuela los/as niños/as, que puede entenderse como “traducir” esa variedad. Las dos coinciden en que las variedades de los/as estudiantes se corresponden con sus contextos sociales y que en estos no se “habla como hay que hablar en la escuela”, ya sea que esa variedad se vincule con su país de procedencia, consumos culturales u origen social. Cualquiera sea el caso, no coincide con la variante apreciada por la escuela, la lengua de prestigio; y aunque no lo mencionen, se infiere que para estas maestras esa variante es un constructo que debe ser trabajado en la institución escolar, ya que en ningún otro sitio los/as estudiantes podrían aprenderlo.

Notas:

[1] Como docente, además de investigadora, señalo las prescripciones del Diseño Curricular y los saberes surgidos de las capacitaciones continuas.

[2] Las situaciones de enseñanza señaladas refieren a un conjunto de orientaciones didácticas destinadas a los/as docentes, presentes en el Diseño Curricular para la Educación Primaria del año 2008, en las que se detallaban las formas de llevar adelante una clase con los contenidos prescritos.

[3] Dirección General de Cultura y Educación. Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo Volumen 1 /Dirección General de Cultura y Educación - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008. Vigente hasta el año 2018.

Bibliografía:

Bernstein, B. (1962). "Código restringido y código elaborado". *Lenguaje público y lenguaje formal*. Madrid, Morata.

Bernstein B. (1975). *Langage et clases sociales*, Paris, De Minuit.

Bourdieu, P. (1999) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata.

Cuesta, C. (2010). "La etnografía es un enfoque, no un método o sobre cómo podría el mundo llegar a ser de otro modo. A propósito de "La experiencia etnográfica de Elsie Rockwell". En *Lulú Coquette*. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires, El Hacedor-Baudiño, Año 6, Nro. 5.

Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente : Problemas metodológicos de la enseñanza*. San Martín : UNSAM ; Buenos Aires : Miño y Dávila. (Educación y didáctica.).

Del Villar, O. (2001). *Las variaciones sociolingüísticas en la escuela*. REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 1, N° 2, 2001. Disponible en http://www.umce.cl/~dialogos/n02_2001/lennon.swf

Dubin, M. (2018). *Lenguas indígenas y escuela: Causas de una omisión estatal*. Revista digital de políticas lingüísticas (10), 147-156. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10020/pr.10020.pdf

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata Coruña.

Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, FCE.

Iparraguirre, M.S. (2010). "Variedades lingüísticas en la escuela primaria. Una reflexión acerca de los (des)encuentros lingüísticos durante la escolarización". Revista IRICE, 21(21), pp. 113-125.

Jensen, A. (1969) «How much can be boost IQ and scholastic achievement?». Harvard Educational Review, n. 39, pp. 1-123.

Kroch, A. y Labov, W. (1972). «Linguistic Society of America: resolution in response to Arthur Jensen (1969)». *Linguistic Society of American Bulletin*, March. Washington: Linguistic Society of America.

Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid, Cátedra.

Martín Rojo, L. (2002). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Mercado Maldonado, R.; Espinoza Tavera, E. (2022) “Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina”. *Revista de Investigación Educativa*. Universidad Veracruzana Instituto de Investigaciones en Educación Xalapa, Veracruz, México.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, Grao.

Rockwell, E. (1994). *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. México.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.

Sawaya, S. M. (2008). “Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista” En *Lulú Coquette*. *Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Año 4, Nro. 4, mayo, Buenos Aires, El Hacedor, pp. 54-71.

Documentos:

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018). *Diseño curricular para la educación primaria : primer ciclo y segundo ciclo; coordinación general de Sergio Siciliano*. - 1a ed. - La Plata :

Marcela M. (2021) “Juegos del pasado y de hoy”. Hurlingham, Buenos Aires.

Roxana L. (2021) “Planificación ESI”. Hurlingham, Buenos Aires.